



HAL
open science

La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ?

Lucile Cadet, Emmanuelle Huver

► To cite this version:

Lucile Cadet, Emmanuelle Huver. La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ?. Évaluation et développement professionnel, 2010. hal-01633252

HAL Id: hal-01633252

<https://hal.science/hal-01633252v1>

Submitted on 12 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CHAPITRE 5 (PROVISOIRE)

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : RÉFLEXIVITÉ ET ÉVALUATION SONT-ELLES COMPATIBLES ?

Emmanuelle Huver et Lucile Cadet

Introduction

La notion de réflexivité est de plus en plus fréquemment mise à contribution dans les formations professionnelles à l'enseignement. Dans ce domaine, c'est en effet le modèle de l'enseignant « praticien réflexif », tel qu'il a été défini entre autres par Altet (2001 : 30-31), qui est aujourd'hui dominant sur un plan international et de manière transversale¹. Pour donner quelques exemples : en France, le terme de *réflexivité* figure en bonne place dans les plans de formation des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Celui de l'IUFM de Lorraine par exemple indique que « la formation doit permettre d'accélérer le processus d'autoformation du stagiaire, à travers une pratique réflexive encadrée » (IUFM de Lorraine, 2007 : 6).

Au Canada, dans la formation des enseignants québécois, la compétence n°11 vise, entre autres, à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Martinet, Raymond & Gauthier, 2001 : 155), tandis que dans la formation des enseignants de Colombie Britannique, c'est le terme *réfléchi* qui apparaît de manière récurrente (« Au plus haut niveau, le comportement de ces étudiants-maîtres vous semble réfléchi. Ils agissent après avoir considéré différentes alternatives ») (SFU s.d. : 6). Enfin, en Belgique, « développer une pensée réflexive et faire preuve d'esprit critique » (CEF, 2000 : 2) constitue une des dix capacités et attitudes transversales du référentiel pour le métier d'enseignant.

Quelle que soit la diversité des actions de formation proposées pour accompagner les (apprentis) enseignants² dans cette démarche (Paquay & Sirota, 2001 : 6-8), l'enseignement y est envisagé comme un métier qui s'apprend en se³ réfléchissant. Dès lors, la réflexivité, en tant que compétence centrale et transversale, devient l'enjeu d'évaluations formatives, mais aussi sommatives, voire certificatives. Or, la place, le rôle, les enjeux de l'évaluation et ses modes d'organisation dans le cadre des formations professionnelles ne sont actuellement que partiellement étudiés (Jorro, 2007). Par conséquent, il est nécessaire de s'intéresser à ces questions et de déterminer l'influence de l'évaluation sur le principe même de la réflexivité : en favorise-t-elle la construction ou bien constitue-t-elle un obstacle ? Nous verrons au travers de la comparaison de deux

¹ Même s'il convient de noter que ce paradigme réflexif s'oppose, encore actuellement, à des positions « disciplinaires », inscrivant l'enseignement et la formation à l'enseignement dans le savoir disciplinaire indépendamment de toute analyse de pratiques et de toute contextualisation.

² Au terme *étudiant*, qui renvoie essentiellement à une situation institutionnelle, nous préférons le terme (*apprenti*) *enseignant*, qui renvoie non seulement à un processus professionnalisant, mais également à la pluralité et à la variabilité inhérente au public en formation. En effet, les parenthèses qui entourent *apprenti*, plus ou moins facultatives selon les situations et les temporalités – apprenti (enseignant), apprenti-enseignant, (apprenti) enseignant –, symbolisent le fait qu'un enseignant est toujours en devenir, plus ou moins apprenti, plus ou moins enseignant tout au long de sa vie.

³ Se renvoyant d'une part à l'enseignant en tant qu'individu et acteur social (je me réfléchis en tant qu'enseignant), et d'autre part à l'enseignement en tant que pratique professionnelle (j'apprends mon métier en réfléchissant sur mes pratiques).

dispositifs de formation professionnelle à l'enseignement que cette question appelle des réponses contrastées, révélant des décalages perceptifs complexes, tant chez les formateurs que chez les (apprentis) enseignants.

1. Evaluation, formation, réflexivité

La réflexivité occupe actuellement une place indéniable dans les dispositifs de formation professionnelle aux métiers de l'enseignement, et plus particulièrement dans leurs finalités. Toutefois, on peut se demander si ces dispositifs favorisent réellement la construction d'une posture et de compétences réflexives et si, de fait, les finalités annoncées des dispositifs sont cohérentes avec leurs effets. En d'autres termes, peut-on observer des signes de construction d'une posture réflexive chez les (apprentis) enseignants, tant dans les différents travaux de validation de leur formation que lors de retours/bilans sur leur parcours formatif ? La question qui se pose alors en filigrane est celle des modalités d'évaluation de la réflexivité, en tant que compétence et/ou en tant que posture :

- évaluation sommative/certificative lorsque les travaux ont une finalité de validation ;
- (auto) évaluation lors d'activités – orales ou écrites – d'analyse de ses pratiques ;
- (auto et co-) évaluation/bilan, une fois la formation universitaire achevée (par exemple lors d'entretiens post-formation).

1.1. Dispositifs de formation

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur un *corpus* d'étude constitué de traces écrites (dossier de validation, journaux de bord) et orales (séances de discussion collective) recueillies auprès d' (apprentis) enseignants PE2 (professeurs des écoles en 2^{ème} année) et en Master 1 *Sociolinguistique et didactique* au cours ou à l'issue de leur formation initiale. Cependant, ces observables ne constituent que la partie émergée de l'iceberg : en effet, en tant que chercheuses impliquées comme formatrices dans ces dispositifs, notre réflexion se fonde également sur des éléments plus informels, cueillis au fil des conversations, échanges, courriels avec les collègues, les étudiants et les anciens étudiants. C'est pourquoi cet ensemble ne constitue pas un *corpus* fermé de données qui seraient toutes enregistrées et/ou transcrites, donc attestables. Il s'agit plutôt d'une cueillette hétéroclite et nécessairement qualitative, partielle, subjective d'éléments sélectionnés au regard de l'estimation de leur pertinence pour notre problématique. Par conséquent, la subjectivité assumée et réflexive – ce qui la distingue de l'arbitraire – fait résolument partie de nos orientations épistémologiques et méthodologiques.

1.1.1. Le contexte de formation des professeurs des écoles à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais

Depuis l'année universitaire 2007-2008, les (apprentis) enseignants doivent constituer, au cours de leur année de stage, un dossier de validation, dit aussi plus communément « portfolio ». Défini comme un instrument personnel de formation et de réflexion, chaque portfolio doit présenter une série de TEP (travaux d'études personnels) menés sur les lieux de stage et susceptibles de constituer des preuves de la construction, au moins à un niveau « satisfaisant », des 10 compétences professionnelles définies dans le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM⁴. Chacun des TEP doit témoigner d'une analyse

⁴ Le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°1 du 4 janvier 2007 définit les 10 compétences suivantes :

Compétence 1 : Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Compétence 2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Compétence 3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

réflexive approfondie et d'une prise de recul face à l'expérience immédiate en s'appuyant sur des observations de classe et des références bibliographiques. Le portfolio se constitue à l'aide d'un formateur-superviseur dont le rôle est de guider le stagiaire tout au long de l'année au cours d'entretiens individuels et d'échanges par voie électronique. L'ensemble du travail est présenté en fin d'année devant un jury composé de trois membres (dont le superviseur) et fait l'objet d'une soutenance.

1.1.2. Le contexte de la formation des enseignants de FLE/S

Le Master universitaire professionnalisant *Sociolinguistique et didactique* de l'université François Rabelais s'adosse, dans les contenus et les principes de formation, aux orientations de l'EA Dynadiv, qui articule approches biographiques et réflexivité. Dans ce cadre, les (apprentis) enseignants doivent rédiger un carnet de routes professionnelles, travail écrit dont la rédaction est soutenue par un dispositif pluriel d'accompagnement constitué d'un journal de bord individuel et personnel, de séances de discussion collectives et d'écrits intermédiaires individuels (Huver & Girardeau, 2008).

1.2. Quelle (évaluation de la) réflexivité ?

Dans ces deux contextes de formation, qui affichent pourtant tous deux explicitement le caractère central de la notion de réflexivité, les résultats sont contrastés. En effet, dans le cadre de la formation à l'IUFM, le dispositif se fonde sur la posture du praticien réflexif qu'il envisage à la fois comme modalité de formation et comme compétence à construire. C'est la posture par laquelle il faut construire son dossier de validation et dont le dossier de validation serait une preuve. Toutefois, ce n'est pas seulement dans le suivi et dans l'élaboration du portfolio que la compétence réflexive est censée se construire. Les séances d'ateliers de pratiques pédagogiques, les entretiens individuels menés avec le superviseur, les visites⁵ de classe doivent participer à cette construction. En ce qui concerne l'élaboration du dossier de validation, on peut toutefois se demander si ces différents moments de réflexivité sont suffisants et surtout, s'ils permettent en eux-mêmes une évolution progressive. C'est essentiellement la dimension évaluative/sommative, matérialisée par les 10 compétences du référentiel, qui ressort de son élaboration. Aucun dispositif particulier ne propose aux stagiaires un parcours guidé d'auto-évaluation, pas de descripteurs sur lesquels s'appuyer et à partir desquels doser son évolution personnelle et professionnelle. La dimension d'appropriation n'est pas explicitement représentée. La rapidité avec laquelle on demande aux stagiaires d'entrer dans le processus réflexif, la densité de travail que représente cette année de stage pour eux et le spectre de la validation les empêchent parfois de développer une analyse critique sur leur expérience. Ainsi, la tentation des stagiaires de s'approprier une analyse réflexive qui n'est pas leur est réelle et lisible dans les dossiers de validation. Le choix des TEP se dirige dans la majeure partie des cas sur des séances pour lesquelles il y a eu soit une élaboration collective (au cours de séances d'analyses de pratiques pédagogiques), soit une visite de classe et une analyse pédagogique réalisée par un enseignant-formateur.

Compétence 4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Compétence 5 : Organiser le travail de la classe

Compétence 6 : Prendre en compte la diversité des élèves

Compétence 7 : Évaluer les élèves

Compétence 8 : Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Compétence 9 : Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Compétence 10 : Se former et innover

⁵ Chaque (apprenti) enseignant est visité au moins une fois dans chacun de ses stages. Lors de ces visites, les conseillers sont supposés amener le stagiaire à réfléchir sur sa séance sans lui donner directement les clefs de l'analyse. A l'issue de la visite, une fiche d'évaluation basée sur les 10 compétences citées ci-dessus est remplie par le conseiller et participe à l'évaluation finale du stagiaire.

Dans ce cas, l'analyse, présentée comme personnelle et réflexive, n'est autre que la reprise des propos du conseiller, ce qui constitue pour les stagiaires un retour sur les pratiques dont ils sont sûrs, puisqu'émanant d'un « expert ». On peut alors parler de réflexivité en trompe l'œil puisque si l'analyse est réelle, elle n'émane pas directement du stagiaire comme le montre l'extrait de ce dossier de validation, rédigé par une jeune PE2, à propos d'un cours d'anglais qu'elle a dispensé à une classe de CM2⁶ :

Les élèves semblent avoir bien retenu les noms d'animaux mais il n'en est pas de même pour la structure de phrase « have you got » ? I have got... ». Il aurait fallu insister plus lourdement sur cette formulation notamment lors du jeu des sept familles où l'aspect ludique a largement parasité l'apprentissage linguistique sur lequel je souhaitais attirer leur attention. L'apprentissage d'une langue étrangère, à ce niveau, doit être très rigoureux, on ne peut donc permettre des approximations linguistiques car cela nuit à l'apprentissage cohérent et progressif de la langue. Le jeu est souvent utilisé dans la classe en primaire mais ne doit, en aucun cas, occulter le travail d'intégration progressive de la langue, en particulier à l'oral. Les élèves qui ne reprenaient pas systématiquement la phrase auraient dû être repris avec plus d'insistance dans ce cas [...]

Parallèlement, on remarque également une reprise nette du discours officiel qui montre surtout que le stagiaire sait répéter un discours d'autorité, sans nécessairement se l'être approprié. C'est ce que montre l'exemple suivant, issu du dossier de validation d'un (apprenti) enseignant PE2 :

Le professeur des écoles est un fonctionnaire de l'Etat qui se doit d'en respecter les principes fondamentaux. Il transmet un patrimoine culturel et ce qu'il enseigne est cadré par des programmes officiels. De plus, il ne se contente pas de les appliquer, il doit également être « un praticien réfléchi », c'est-à-dire qu'il réfléchit à sa pratique de classe afin de l'améliorer et de permettre aux élèves d'apprendre mieux.

C'est en fait le choc, réel, que constituent les premiers pas des apprentis (enseignants) dans la classe, qui favorise la posture réflexive. Il les amène en effet à s'interroger sur les représentations qu'ils nourrissaient jusqu'alors sur l'enseignement et à se poser des questions sur la classe en général et sur leurs pratiques professionnelles en particulier (gestion de classe – hétérogénéité des contextes d'enseignement, hétérogénéité des classes, différenciation pédagogique, autorité ; organisation de l'enseignement – de la définition des objectifs à l'évaluation ; planification et de déplanification). Ce faisant, sans qu'ils en aient vraiment conscience, les stagiaires montrent qu'ils sont entrés dans une démarche réflexive et qu'ils ont intégré que la réflexion dans et sur la pratique constitue le seul moyen de progresser professionnellement. Le dossier de validation constitue alors pour les stagiaires une trace de ce cheminement et du parcours qui reste à accomplir :

En deuxième année d'IUFM, j'ai surtout été marquée par la différence entre mes représentations de la profession et la réalité du métier. En effet, ayant été affectée dans une classe de CE1/CE2 en stage filé, j'ai découvert l'importance de la préparation et de l'organisation des séances pour ce double niveau. J'ai également eu une réflexion sur ma posture d'enseignante : en début d'année, mon autorité dans la classe n'a pas été assez installée ni assumée. [...] la gestion totale d'une classe pendant 3 semaines, m'a confrontée aux exigences du métier telles que le gros travail de préparation et la recherche de la réussite de tous les élèves par le biais de la différenciation. Ce qui m'a paru le plus difficile concerne l'évaluation des élèves. Cela m'a amenée à me poser diverses questions : comment évaluer une production d'écrits ? un atelier de langage ? une expérience de sciences ou une réalisation en arts visuels ? [...]

Dans le Master *Sociolinguistique et didactique*, le dispositif pluriel d'accompagnement et la pluralité des formes d'évaluation proposées (collectives/individuelles, co-, auto- et

⁶ Il nous est d'autant plus aisé de faire cette analyse que nous avons assisté dans la classe, à l'issue de la leçon d'anglais, à la reprise pédagogique faite par l'enseignant maître formateur auprès des PE2.

hétéro-évaluation) favorisent de façon plus évidente la construction d'une professionnalité réflexive, même si celle-ci se manifeste de manière diverse et inégale selon les moments, les formes d'accompagnement, et les individus – en fonction par exemple de leurs parcours, leurs attentes et leurs interprétations des attentes des formateurs (Huver & Girardeau, 2008). En effet, à différents moments du processus d'accompagnement, on voit émerger des mouvements d'explicitation des pratiques et de l'identité professionnelles par les (apprentis) enseignants, de déconstruction de leurs représentations, de complexification/problématisation de leurs questionnements, notamment :

- dans les séances de réflexion collective :

moi je me suis toujours dit, bon pas toujours mais il y a quelques mois, que c'est vraiment ça, on peut jamais dire, voilà, j'ai obtenu quelque chose, non il faut toujours essayer d'évoluer et de chercher de plus en plus. Et voilà, je sais pas c'est une, voilà, c'est une des conclusions auxquelles j'arrive, que voilà c'est pas si différent que cela, (...) je veux dire, en termes de processus, je me demande si ce n'est pas le même. Mais je ne sais pas si ça rentre là-dedans le, le, le... (...) En fait, moi je conçois l'enseignement... AVANT moi je l'envisageais comme quelque chose de vraiment... ben conclu quoi. Et maintenant, je vois que non. (Propos d'un (apprenti)enseignant)

- dans des entretiens effectués six mois après la fin de la formation : il semblerait que la réflexivité soit reconnue et intégrée comme compétence et attribut professionnels, au-delà des discours générés dans le cadre de la validation certificative. En effet, six mois après la rédaction de leur carnet de routes professionnelles, les (apprentis) enseignants, participant à un entretien de bilan sur la formation, ont tous « interrogé leur action de différents points de vue » (Campanale, 2007 : 72), en insistant de manière récurrente sur la nécessité de déconstruire, décloisonner, mettre en lien (a), et en envisageant la réflexivité comme une composante à part entière de leur professionnalité (b).

a. Mais finalement grâce aussi aux réunions qu'on a eues, j'ai été au-delà de ça, j'ai décompartimenté tout ça et finalement à partir de là, c'était intéressant, parce qu'il n'y avait plus les choses séparées, et donc en ça, non, c'est pas un rapport de stage, y'a beaucoup plus que ça dedans (Propos d'une ancienne étudiante lors d'un entretien collectif)

b.:Apprécier notre évolution... ou pas, mais euh, le changement, la continuité, ça dépend de ce qui se passe hein, non mais on peut VOIR ce qu'il y a et finalement, quand on sait soi où on en est et comment ça va, bon ben mine de rien c'est quand même super important (...) ben voilà quoi, on SAIT où on EST (...) on apprend à faire le deuil de l'objectivité et à l'assumer, en fait (...) : pouvoir être une personne, une identité, professionnelle, qui a ses avis, qui a sa subjectivité, qui a ses attentes, qui a son parcours, qui l'assume, c'est important, et ouais, si, ça nous avance à ça. (Lors du même entretien, la même étudiante)

Il semblerait donc que les formations à et par la réflexivité soient plus ou moins propices à la construction d'une posture réflexive selon les contextes (modalité d'accompagnement, effectif, enjeux institutionnels). On peut alors se demander si les modalités d'évaluation jouent un rôle dans les processus d'incorporation de traits réflexifs à la compétence et à l'identité enseignantes.

2. Réflexivité de et par l'évaluation : des interprétations contrastées

Si le Master *Sociolinguistique et didactique* invite précisément les (apprentis) enseignants à s'interroger sur ce qui constitue leur identité d'enseignant, sur la façon dont elle s'est construite et dont, au cours de l'année, elle a évolué, le dispositif de formation de l'IUFM, tout en s'intéressant aussi à ces questions, invite pourtant davantage à justifier l'acquisition des 10 compétences présentées plus haut. Contrairement à certaines pratiques de portfolio dans lesquelles les stagiaires doivent choisir eux-mêmes les éléments qu'ils jugent importants et représentatifs de compétences qu'ils définissent aussi par eux-mêmes,

nos stagiaires se doivent de faire la preuve de l'acquisition de compétences prédéterminées officiellement et qui servent de base à l'ensemble des évaluations de l'année et à leur évaluation finale, toutes posées en terme de « insuffisant, satisfaisant, très satisfaisant ». L'évaluation est alors, tout au long de l'année, reliée à des moments identifiés comme évaluatifs, comme des moments d'examen (visites de classe, soutenance notamment) où les (apprentis) enseignants ressortent systématiquement avec une « notation ». Ainsi, parce qu'il faut bien dire quelque chose pour se conformer aux attentes institutionnelles et puisqu'il faut donner des preuves de l'acquisition et de la mise en pratique des 10 compétences, les (apprentis) enseignants proposent parfois des arguments qui se révèlent peu pertinents par rapport à une réflexion sur leur pratique professionnelle. L'extrait suivant, issu de la conclusion d'un dossier de validation d'une jeune PE2, en est un exemple :

Au regard de mes rapports de stage, je pense avoir acquis la compétence 1 « Agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable ». Je me suis montrée ponctuelle tout au long de l'année. J'ai également pu veiller à la sécurité des élèves en classe mais aussi lors de sorties.

Les attentes et les contraintes institutionnelles influencent donc le discours des stagiaires qui cadrent aussi leurs propos en fonction de la forme et des contenus attendus, ce qu'on pourrait résumer ainsi : soyez réflexifs, dites ce que vous avez appris, analysez vos réussites et vos échecs, indiquez ce qui vous reste à apprendre. L'ensemble des documents de synthèse se conforme à ces injonctions, comme cette conclusion, extraite d'un dossier de validation PE2 :

*Ce dossier est le reflet de mon parcours. Il atteste de mes compétences dans les différents domaines d'apprentissage et dans chacun des cycles. Il met également en évidence les compétences qu'il reste à améliorer : j'ai appris à organiser le travail de la classe en rendant plus pratiques mes fiches de préparation et à mieux le planifier sur une durée plus longue, me permettant ainsi de mettre en place des projets de classe, ce qui a permis aux enfants de se sentir concernés par les apprentissages. J'ai également appris à mieux considérer l'hétérogénéité des classes. Il faut adapter son enseignement aux élèves que l'on a en face de soi. Chaque classe est différente et dans chacune d'elle chaque élève est différent, il est essentiel d'en tenir compte même si ce n'est pas toujours facile de mettre en place une différenciation. **Sur ce point, il me faudra encore m'améliorer en échangeant davantage avec des collègues plus expérimentés ou en lisant des ouvrages spécialisés sur le sujet.** Étant de formation scientifique, j'ai rencontré quelques difficultés quant à l'enseignement des domaines humanistes. **Il me reste à améliorer mes connaissances en histoire ou en géographie, en me documentant de manière plus complète avant de proposer une séance aux élèves.***

Ainsi, les 10 compétences sur lesquelles les (apprentis) enseignants de l'IUFM sont évalués et les contraintes de forme et de contenu posées par l'institution influencent la rédaction du dossier de validation et semblent finalement détourner les stagiaires d'une activité réflexive dont ils savent faire pourtant preuve lorsqu'ils évoquent les difficultés qu'ils ont dû gérer en classe.

Étant donné que le Master *Sociolinguistique et didactique* se fonde sur des pratiques plurielles d'évaluation et qu'il semble favoriser de manière plus évidente et explicite la construction d'une compétence et d'une identité réflexives, il serait tentant d'établir une causalité directe non seulement entre le dispositif et les effets constatés, mais également entre la pluralité des formes d'évaluation proposées et le développement professionnel des (apprentis) enseignants. Toutefois, un certain nombre de retours post-formation, recueillis de manière plus ou moins informelle, ont amené à modaliser très largement cette hypothèse, qui semble plus renvoyer à une interprétation fondée sur nos représentations d'acteurs-concepteurs de la formation et d'enseignants-formateurs-chercheurs s'intéressant aux processus formatifs réflexifs. En fait, il existe des décalages perceptifs quant à l'identification des moments, des fonctions et des formes que peut prendre l'évaluation, qui

renvoient aux représentations de l'évaluation des différents acteurs en présence (Huver, sous presse). Par exemple, les formateurs-praticiens ont plutôt mis en avant la dimension sommative de l'évaluation :

Le côté réflexif était pertinent, tout était intégré mais la langue parasitait énormément. [...] Au final, je n'ai pas accepté, j'ai mis le minimum de points sur la langue. (Propos d'un enseignant-praticien lors d'un entretien collectif)

De même, lorsqu'il a été demandé aux anciens étudiants ce qui, selon eux, relevait de l'évaluation dans le dispositif, les réponses apportées n'ont pas été unanimes. Ainsi, certains ont reconnu à l'évaluation un rôle central : pour l'anecdote, lorsque nous avons contacté d'anciens étudiants pour solliciter un entretien, une des étudiantes a eu cet aparté : « De l'évaluation, dans le portfolio ? Ben oui, tu m'étonnes ! ».

Cependant, d'autres n'identifient pas les activités menées comme des activités d'évaluation :

Je sais pas si ça [les séances de réflexion/co-évaluation en petits groupes] c'est vraiment une évaluation, c'est peut-être un accompagnement à l'évaluation finale qu'on nous demande d'écrire sur le papier. (Propos d'une ancienne étudiante lors d'un entretien collectif)

Cette ambiguïté repose sur des représentations diversifiées de l'évaluation se cristallisant autour de deux pôles :

- l'évaluation comme notation et sanction :

FA : Pour moi, la difficulté, ça a été par rapport à l'évaluation, en fait, de se dire qu'on fait un travail, pas seulement dans le cadre d'une professionnalisation pour nous, d'une réflexion, mais parce qu'il faut avoir une note à la fin qui comptera pour notre master. Et du coup, je pense que notre démarche, notre réflexion, elles sont différentes de si y'avait pas eu ça. Et du coup, je trouve ça moins professionnalisant, parce qu'il y a la note au bout, et qu'on a besoin de répondre à des normes, un cadre...

VP : Nous, le mot évaluation, quoi qu'on en dise, on l'apparente toujours à la note (...) moi dans les petits groupes, j'ai pas eu le sentiment d'être évaluée, j'ai pas le sentiment qu'on m'écoutait pour dire attention là c'est pas ça. (Echanges entre deux anciennes étudiantes lors du même entretien)

- l'évaluation comme accompagnement formatif co-construit, que le cadre soit institutionnellement formatif ou sommatif :

VF : j'ai pas trouvé que l'évaluation EN SOI était gênante, j'ai trouvé que la démarche au contraire, enfin qu'on nous laissait très libres (...), moi, je me suis pas du tout sentie contrainte

EB : l'évaluation c'est aussi l'écoute de la personne qu'on a en face de soi, qui nous donne un retour, c'est pas une évaluation avec une note effectivement. Mais dans les discussions qu'on a avec notre tuteur, c'est AUSSI de l'évaluation

SM : même de l'auto-évaluation, puisqu'on voit NOUS où on en est. (Echanges entre deux anciennes étudiantes lors du même entretien)

On voit donc que ce dispositif, s'il se fonde, dans les intentions des auteurs et enseignants-formateurs-chercheurs que nous sommes, sur une conception complexe de l'évaluation, sa réception par les différents acteurs en présence, tant formateurs qu'étudiants, est en partie autre, et renvoie à des représentations diversifiées de l'évaluation, fondées sur des mises en tension entre ces différentes dimensions. L'évaluation serait donc perçue comme un levier du développement professionnel par les acteurs qui ont par ailleurs construit une représentation formative de l'évaluation, les autres l'envisageant plus comme un frein ou une pratique problématique. Par conséquent, la présence d'indicateurs de réflexivité peut renvoyer à une réflexivité sincèrement impliquée, liée à l'identification de moments évaluatifs à visée de régulation, et/ou à des stratégies de conformation aux attentes du formateur perçu dans sa fonction d'évaluateur sommatif.

3. Vers une injonction à la réflexivité : un nouveau conformisme ?

L'identification de fonctions et/ou de moments évaluatifs varie selon les acteurs, leurs représentations, leurs savoirs d'expérience, leur « culture en évaluation » (Vial, 2001 : 12). Dès lors, selon les positionnements adoptés, une partie des acteurs de la formation envisagera l'évaluation de manière plurielle et complexe, et préférera à la notion de norme la notion de référentiel, plus dynamique, relative, négociée, située, évolutive, etc., tandis que d'autres assimileront plus volontiers l'évaluation à un processus de mise en conformité à une norme.

Or, dès lors qu'on tient compte des pratiques effectives et des représentations des acteurs dans leur diversité (ce qui semble capital et cohérent dans des dispositifs fondés sur et diffusant la notion de centration sur l'apprenant), il devient nécessaire d'interroger ces positionnements différenciés et surtout leurs effets sur les parcours formatifs individuels. On peut notamment se demander si, via l'évaluation et son assimilation à la conformation et au contrôle – au sens que donnent Ardoino et Berger (1986) à cette notion –, on n'assiste pas à l'émergence d'une norme de la réflexivité, et ce d'autant plus que, du fait de contraintes institutionnelles, l'attribution de notes reste de mise dans les dispositifs de formation professionnelle universitaire. Effet paradoxal des formations à et par la réflexivité, où l'évaluation de la réflexivité imposerait celle-ci comme une nouvelle conformité... L'évaluation serait alors saisie essentiellement dans ses dimensions sommative et certificative, si bien que la réflexivité, en tant que compétence perçue comme attendue par les évaluateurs, est interprétée comme une injonction à laquelle les PE2 comme les étudiants de Master répondent par des stratégies de façade : il ne s'agirait alors pas tant d'être réflexif que de montrer des signes – des indicateurs – de sa réflexivité, en réponse aux attentes – supposées ou réelles – des formateurs et du jeu institutionnel.

VF : des fois on avait un peu le sentiment que si on disait oui, j'ai fait telle erreur, enfin, NON je comprends pas pourquoi, si on se remettait beaucoup en question, c'était bien perçu et qu'on pouvait jouer avec ça

Chercheure : d'accord

EB : comme si y avait derrière

Ch : d'accord évidemment un autre conformisme

EB : ben ouais, c'est une autre façon de donner ce qu'on attend de nous

Ch : alors que ça peut être complètement creux

EB : bien sûr

FA : ben c'est ça, y'a des gens qui sont vraiment très doués pour réfléchir sur eux, mais à côté de ça, y'a rien quoi. (Echanges entre deux anciennes étudiantes et la chercheure lors du même entretien)

Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que ces « aveux » ont lieu en fin d'entretien, après que les anciens étudiants du Master ont fait « l'apologie » de la réflexivité, laissant finalement supposer que ces stratégies de « conformisation » perdurent au-delà de la formation, comme si le chercheur/interviewer, qui a/a eu une fonction de formateur dans leur parcours, restait d'une certaine manière assigné à son identité d'évaluateur des « bonnes pratiques » et des « bons discours ».

Enfin, cette interrogation sur l'articulation entre évaluation (notamment sommative) et réflexivité est d'autant plus forte qu'elle est porteuse d'enjeux éthiques. Ainsi, pour les étudiants de l'IUFM, le portfolio est souvent ressenti comme un contrôle de la conformité de leurs pratiques professionnelles, qu'ils qualifient d'ailleurs parfois eux-mêmes de « flicage ». Les étudiants du Master, quant à eux, ont massivement relevé l'intérêt de démarches articulant réflexivité et approche biographique, tout en en soulignant vigoureusement les écueils : l'impudeur potentielle d'une part, mais aussi, d'autre part, la

tension au moment de l'évaluation/notation entre des critères de forme et des critères portant sur l'authenticité du discours et l'implication dans cette démarche biographique. En effet, si les critères formels priment, pourquoi leur demander de mobiliser leur vécu, et si la démarche biographique prime, peut-on, légitimement et éthiquement, « noter une vie » ? De même, si on considère que la réflexivité n'est pas seulement une compétence, mais un trait de l'identité professionnelle, comment s'assurer que l'évaluateur ne franchit pas la frontière étroite, poreuse (et parfois relative) qui sépare évaluation d'un agir professionnel et jugement (moral) de la personne ?

Flicage, impudeur, jugement personnel et/ou moral, il semblerait que les portfolios puissent, selon l'orientation retenue et/ou interprétée, être considérés comme étant « au service de plusieurs maîtres » (Scallon, 2007 : 289), ce qui implique non pas le renoncement, mais la vigilance réflexive des formateurs.

Conclusion

La problématique de fond est ici celle de la compatibilité entre des approches réflexives, de type biographique personnel et professionnel (Cadet, 2006) et le contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. En effet, les formations professionnelles universitaires ne peuvent faire abstraction de leur inscription institutionnelle, et partant, de l'exigence de notation, qui génère en retour des difficultés de conciliation avec des démarches biographiques et/ou réflexives. La posture, l'agir, et donc la réflexivité du formateur deviennent ici fondamentales, dans la mesure où il a pour tâche non seulement de favoriser la mise en réflexivité des bénéficiaires de la formation, mais également de contextualiser son action de manière à articuler les exigences, les représentations et les pratiques, parfois divergentes des différents acteurs impliqués.

Dès lors, ce sont également les liens entre réflexivité et **opérationnalité** (Jorro, dans le présent ouvrage) qui sont à interroger. Du point de vue de l'évaluation, s'agit-il alors d'évaluer la/sa réflexivité ou l'/son opérationnalité ? On sait que les référentiels contribuent fondamentalement à construire le regard porté sur les personnes et/ou les compétences évaluées, et ce d'autant plus que leur conception et/ou leur utilisation se fonde sur des représentations et des bases épistémologiques et méthodologiques plus ou moins cohérentes et conscientisées. Par conséquent, évaluer la réflexivité suppose donc non seulement de se doter de référentiels qui incluent cette compétence, mais également d'interroger le sens que les différents acteurs concernés attribuent à ces référentiels et à leur usage. Que cherche-t-on à légitimer, valoriser, certifier : une composante réflexive que l'inscription dans les référentiels d'évaluation risque de réduire à une nouvelle forme de conformité et donc, à un discours creux, ou bien un agir professionnel opérationnel parce que réflexif. Et dans ce cas, sur quels observables l'évaluateur peut-il légitimement s'appuyer pour fonder son jugement ?

Références bibliographiques

- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 3^e édition (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *POUR*, 107, 120-127.
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ?, *Recherches*, 45, 163-185.

- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? In A. Jorro (dir.), *Evaluation et développement professionnel* (pp. 55-75), Paris : L'Harmattan.
- CEF (2000). *Référentiel pour le métier d'enseignant dans l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française de Belgique* (AVIS N° 72), Conseil de l'éducation et de la Formation,
http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_072.pdf (visité le 10/11/2009)
- Huver, E. (sous presse). Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.) *New approaches to assessing language and (inter-) cultural competences in higher education/Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-) culturelles dans l'enseignement supérieur*. Berne : Peter Lang.
- Huver, E. & Girardeau, B. (2008). Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? In E. Huver & M. Molinié (coord.), *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, « Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/B._Girardeau_et_E._Huver_-_Le_biographique_et_la_formation_des_enseignants_de_langues.pdf (visité le 10/11/2009)
- IUFM Lorraine (2007). Le plan de formation 2007 – 2008 des professeurs des écoles à l'IUFM de Lorraine,
http://www.lorraine.iufm.fr/formation/prof_ecole/plan/livret_pe0708.pdf (visité le 10/11/2009)
- Jorro, A. (dir.) (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Martinet, M.-A., Raymond D. & Gauthier C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf (visité le 10/11/2009)
- Paquay, L. & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. In *Recherche et Formation*, 36, 5-16.
- Scallon, G. (2007, 1^{ère} édition : 2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- SFU (s.d.). *Profils de compétence*, document de travail interne.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.